

УДК 377.013.42 – 053.6 (477)

Надія Глушко,

кандидат педагогічних наук

nadiavasulivna@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9905-3983

Nadiia Hlushko,

PhD in Pedagogy

Дар'я Супрун,

доктор педагогічних наук, доцент

darya7@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-4725-094X

Daria Suprun,

doctor of pedagogical sciences (dr. habil.),
associate professor

Микола Супрун,

доктор педагогічних наук, професор

suprun62@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-4198-9527

Nicholas Suprun,

doctor of pedagogical sciences, professor

Приватний вищий навчальний заклад

«Міжнародний науково-технічний
університет імені академіка Юрія
Бугая»

Магнітогорський провулок 3, м. Київ,
02000, Україна

Private higher educational institution
academician

Y. Bugay international scientific and
technical university
3, Magnitogorsk Lane, Kyiv,
02000, Ukraine

Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ,

01601, Україна

MP Dragomanov
National Pedagogical University
9, Pyrohova St., Kyiv,

01601, Ukraine

Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ,

MP Dragomanov
National Pedagogical University
9, Pyrohova St., Kyiv,

01601, Ukraine

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ДЕЗАДАПТОВАНИМИ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH DISADAPTED OLDER TEENS (OVERSEAS EXPERIENCE)

Анотація. В результаті проведеного дослідження розглянуто зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками у зарубіжних країнах. Досліджено науковий та методичний доробок зарубіжних та вітчизняних вчених у сфері соціальної педагогіки та психології.

Охарактеризовано досвід надання допомоги на індивідуальному сімейно-побутовому рівні, рівні мікрорайону, громади так і на рівні інституційного середовища: спеціальних служб, шкіл (Німеччина, США, Британія, Голландія та інші); запровадження програм, різних за спрямуванням, які мають превентивний характер (Голландія, Франція та інші); організації спеціальних шкіл для підлітків, які не бажають навчатись у звичайній школі (Японія, Голландія); організації Центрів для надання допомоги батькам (Британія); використання педагогічної анімації, яка створює нове соціальне середовище розвитку (Франція); впровадження добровільних програм «Контактна модель роботи з сім'єю», «сім'я вихідного дня» для надання допомоги сім'ям які знаходяться у скрутному становищі (Швеція, Великобританія); досвід педагогічної реабілітації підлітків в умовах реабілітаційного центру О. Петриніна, Р. Овчарової (Росія). Звернено увагу на умови надання психологічної і соціальної підтримки сім'ям у зарубіжних країнах та на психосоціальний характер цієї допомоги проблемним дітям.

Детально розглянуто досвід реалізації проекту «Місто як школа» (Німеччина), основою якого є заміна абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних життєвих умовах, їх реалізація в обраних ними сферах професійного життя, створення у співпраці з педагогами та практиками індивідуальної програми навчання проблемних підлітків.

Підтверджено, що у зарубіжних країнах накопичений значний теоретичний і практичний досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками, елементи якого можуть бути використані у нашій країні.

Окреслені шляхи використання зарубіжного соціального педагогічного досвіду в практиці реабілітаційної діяльності у професійних ліцях при роботі з дезадаптованими підлітками.

***Ключові слова:** соціально-педагогічна робота; соціальні педагоги; дезадаптовані підлітки; зарубіжний досвід.*

Abstract. As a result of the conducted research, the content, forms and methods of social work with maladapted adolescents in foreign countries were considered. The scientific and methodical reserve of foreign and domestic scientists in the field of social pedagogy and psychology was studied.

The experience of providing assistance at the individual, family, neighbourhood and institutional levels has been characterized: special services and schools (Germany, the United

States, the United Kingdom, the Netherlands, etc.); introduction of preventive programmes (France, the Netherlands, France, etc.); organization of special schools for adolescents not wishing to attend regular schools (Japan, the Netherlands); organization of centres for assisting parents (United Kingdom); and use of pedagogical animation, which has a preventive character. Attention is drawn to the conditions for providing psychological and social support to families in foreign countries and to the psychosocial nature of this support for problem children.

The experience of the "City as a School" project is considered in detail. (Germany), the basis of which is to replace abstract education in the school's classrooms with practical experience of students in real life conditions, their implementation in their chosen areas of professional life, and the creation, in cooperation with teachers and practitioners, of an individual program for teaching problem adolescents.

It has been confirmed that considerable theoretical and practical experience of social work with disfigured teenagers has been accumulated in foreign countries, elements of which can be used in our country.

The mentioned ways of using the foreign social pedagogical experience in the practice of rehabilitation activity in professional lyceums for work with the disadapted teenagers.

At the same time, the author notes that there are no technologies in foreign practice that could serve as a model for their non-critical implementation in Ukraine. Mastering of foreign experience is necessary first of all for development of own approaches to solving social problems taking into account historical, economic and cultural peculiarities and possibilities of our country.

Keywords: *social-pedagogical work; social educators; non-adapted teens.*

Актуальність дослідження. В умовах входження України до Європейського простору важливого значення набувають питання виховання особистості, здатної до активної участі в цих процесах. Проте, кризові умови сьогодення спонукають до пошуку різних шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, що спричинює у підлітків викривлення життєвих цінностей та соціальних установок, конфліктність, асоціальні прояви, відчуження від сім'ї та школи, підлітковий алкоголізм. Тому оновлення змісту і форм соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими старшими підлітками є необхідною умовою успішного майбутнього нашої країни. Оскільки проблеми у соціальній політиці різних країн є актуальними та близькими і для України (безробіття, соціальна нерівність, бідність тощо), тому досить доречно ознайомитись з досвідом соціальної роботи з проблемними підлітками у зарубіжних країнах.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема дезадаптації дітей та підлітків приділена значна увага науковців Л. Дзюбко, Л. Закутської, Н. Максимової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками, як один із шляхів вирішення проблеми, вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М.Вайзман, В. Вульфов, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та інші. Для нас особливий інтерес становили дослідження вчених в галузі спеціальної педагогіки А. Висоцької, І. Гладченко, М. Супруна, в яких представлені результати соціалізації дитини із особливими потребами. Погляди сучасних корекційних педагогів та спеціальних психологів виступають методологічним орієнтиром для нашого наукового пошуку (Висоцька, Гладченко, Супрун, 2014).

Мета статті. Мета нашого наукового пошуку – вивчити досвід соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в зарубіжних країнах, ознайомитись з інноваціями в діяльності зарубіжних соціальних педагогів, на підставі вивченого досвіду, виокремити нові перспективи соціально-педагогічної діяльності з дезадаптованими старшими підлітками у нашій країні.

Методи дослідження. При вивченні досвіду соціально-педагогічної роботи із дезадаптованими старшими підлітками у зарубіжних країнах здійснено аналіз психологічних, соціально-педагогічних наукових джерел вітчизняних і зарубіжних авторів щодо змісту, форм і методів здійснення соціальної реабілітації проблемної молоді у різних країнах світу.

Результати дослідження. Показником соціальної зрілості особистості служить її готовність бути активним, повноцінним членом суспільства, що виконує найрізноманітніші функції та обов'язки. Система освіти країни

покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості, є поряд із сім'єю пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини та виховання максимальносамостійних, і суспільноактивних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань (Петрова, 2007).

Науковий та практичний інтерес до соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах обумовлений тим, що:

- досвід, накопичений у сфері соціальної роботи з підлітками в зарубіжних країнах, є змістовним та різнобічним і заслуговує на вивчення та аналіз;

- технології соціальної роботи ні в Україні, ні в інших країнах не є суто унікальними, вони постійно взаємозбагачуються під час систематичного обміну досвідом між соціальними працівниками країн Європи, США, СНД (Кубіцький, 2013: 143).

Проте, слід зазначити, що в зарубіжній практиці не існує технологій, які б могли служити еталоном для їхнього некритичного впровадження в Україні. Освоєння зарубіжного досвіду необхідне перш за все для вироблення власних підходів до вирішення соціальних проблем з урахуванням історичних, економічних та культурних особливостей та можливостей нашої країни (Мурашкевич, 2013: 60).

На сучасному етапі у зарубіжних країнах важливого значення набуває психосоціальний аспект реабілітаційного процесу, спрямований на максимальний розвиток здібностей дезадаптованої дитини та психологічну і соціальну реабілітацію сім'ї (Коношенко, 2010: 82).

Робота з дезадаптованими старшими підлітками є обов'язковим компонентом загальної соціальної роботи в багатьох країнах Західної Європи і США. Таких підлітків відносять до «групи ризику», тому що саме їм властива висока ймовірність здійснення протиправних дій, вони залишають школу, втікають з дому, вживають алкоголь і мають інші шкідливі звички. Робота з ними будується, як правило, на основі цілого ряду програм, які мають превентивний характер, тому що чим пізніше надати допомогу дитині в кризовій ситуації, тим складніше ліквідувати наслідки (Конюшина, 2014: 73).

Так, в одній із найбільш благополучних країн Європи – Голландії соціальна робота з важкими підлітками здійснюється за цілим рядом програм (проектів): проект Halt – передбачає роботу з підлітками, які допустили мілкі крадіжки або акти вандалізму, проект ThuislozenTeam – роботу з підлітками, які бродяжать, проект FamilyFest (FF) передбачає роботу з неблагонадійними сім'ями, відносно яких порушено питання про позбавлення батьківських прав, проект HomeVideoTraining (HVT) спрямований на покращення взаємостосунків у сім'ї у питаннях виховання дітей, проект NieuvePerspectieven (NP) зорієнтований на роботу з підлітками, яких засуджено умовно. Найбільш цікавим для нашого дослідження є проект Stichtingpsychologischpedagogischinstituut (PPI), який передбачає роботу з учнями, які кинули або збираються кинути школу. В рамках даного проекту:

- надається допомога підліткам, які навчаються у звичайній школі, але втратили з нею зв'язки;

- підліткам, які навчаються в школі і мають ознаки дезадаптації (відставання в навчанні, високий рівень конфліктності);

- організуються спеціальної школи для підлітків, які в силу різних причин не можуть повернутися до навчання в звичайній школі.

Слід зазначити, що в Голландії з проблемними підлітками працюють соціальні працівники за місцем проживання дитини, за місцем навчання, в лікувальних установах, а також вагому допомогу надають багаточисельні громадські організації.

Майже всі провідні економічні країни світу зітнулися з такими негативними явищами серед підлітків, як агресивне поведження, жорстокість. Відчуваючи себе невпевнено, володіючи фантазією, взятою з американських фільмів, підлітки стають особливо агресивними. Особливо характерним таке явище стало для Японії, коли у 1995 році внаслідок «відрази» до школи кількість учнів, що пропустили заняття на термін більше 30 днів досягла 61627 учнів, що спричинилось жорстоким ставленням сильніших підлітків до більш слабких, це явище отримало назву «ідзіме». Шляхи його подолання визначились у розвитку індивідуальності дитини шляхом застосування різнобічних методів виховання, впровадження вільного вибору батьками навчального закладу для дітей, позбавленого суворих бюрократичних правил і тілесних вироків, запровадження психологічної служби в школі (Конюшина, 2014: 88-89).

Ще в 20 роки минулого століття у США значна увага у шкільній соціальній роботі приділялась проблемам адаптації дітей до умов соціального середовища з метою зменшення серед них числа правопорушень і поліпшення їх психічного здоров'я не тільки через удосконалення шкільних і соціальних умов, а й завдяки допомозі в їх особистісному розвитку (Конюшина, 2004: 143).

Надання допомоги підліткам реалізовувалось шляхом розширення сфери діяльності соціальних працівників, які працювали з підлітками, що пропускали заняття та мали інші проблеми: агресивну поведінку, низьку успішність тощо. Соціальні працівники допомагали не лише підліткам, а й їх батькам і вчителям,

надаючи поради щодо налагодження ефективної взаємодії у стосунках, ділячись з ними своїми психолого-педагогічними знаннями.

Слід відмітити надання значної допомоги в пізнанні особистістю самої себе і оточуючого світу, в осмисленому застосуванні своїх знань для успішного навчання, вибору професії та життєвого шляху, а також надання допомоги в складній життєвій ситуації службою «Гайденс», яка включала цілий комплекс підрозділів і служб, які займалися дитиною при вступі до школи, консультативна служба здійснювала індивідуальний вплив на дитину, служба направлення займалася влаштуванням школярів або на роботу або на навчання в інший заклад, служба інформації займалася поширенням інформації з усіх питань діяльності, служба контролю виконувала функції зворотного зв'язку (Конюшина, 2004: 59). Служба, маючи велику кількість програм і напрямків діяльності, працювала з дітьми з неповних сімей, підлітками-біженцями, об'єднуючи всі виховні сили суспільства – сім'ю, школу, общину, церкву.

В умовах сьогодення, за свідченням С. Кубіцького, широко розвинені в зарубіжних країнах Центри сімейного виховання і сімейної консультації. Робота в цих центрах має переважно психолого-педагогічний характер і її основна мета – допомогти сім'ям або подружжю, у якого проблеми взаємин привели до порушень в поведінці і комунікабельності у дітей і самих батьків. Основна форма роботи – бесіда, причому, вона здійснюється тільки на добровільній основі. Практикуються і відносно нові форми соціально-педагогічної допомоги сім'ї: безпосередня участь соціального працівника в житті сім'ї, коли за добровільною угодою з клієнтом соціальні працівники спостерігають життя сім'ї в буденній обстановці. Свої спостереження фахівці обговорюють разом з членами сім'ї і разом шукають вихід з ситуації, що створилася. Ця робота досить складна, вона вимагає тривалої співпраці з

сім'єю і можлива лише за згодою всіх членів сім'ї. Вона використовується в тих випадках, коли інші форми консультації і соціального обслуговування виявилися не дуже результативними (Кубіцький, 2013: 50).

У Великобританії соціальні працівники у роботі з підлітками крім загальноприйнятих принципів (дотримання прав людини, профілактична спрямованість, діяльнісний підхід тощо) керуються і особливими (недопустимість тиску у соціальній роботі з дітьми та сім'єю, партнерські відносини з усіма членами сім'ї, орієнтація на здібності та потенціал людини, врахування думки дітей, співпраця з іншими агентствами). У цій країні соціальні працівники є співробітниками не школи, а соціальних служб забезпечення освіти, прикріплюючись до окремої школи, вони допомагають вчителям вирішувати проблеми, пов'язані з поведінкою, відвідуванням, успішністю, матеріальним становищем учнів; беруть участь у розробці політики і стратегії подолання цих проблем і встановленням зв'язків між сім'єю і школою. Слід відмітити, що у Великобританії, за рішенням суду, батьків дезадаптованих підлітків можуть зобов'язати відвідувати Центри підтримки сім'ї з метою надання батькам методичної допомоги у подоланні недоліків у вихованні їх дітей, або ж до сім'ї прикріплюється соціальний педагог з цією ж метою (Волинець, Британська, 2000: 26).

Звернемо увагу на точку зору французьких науковців, які вважають, що вирішення виховних проблем повинно стати першочерговим завданням країни, для чого потрібно об'єднати і активізувати зусилля усіх, вся нація повинна стати «виховною нацією» у всьому її ідеологічному, культурному, економічному і економічному розмаїтті. Звертаючи значну увагу на педагогіку навколишнього середовища, французькі вчені вважають, що вона являє собою відкриту систему, так звану, педагогіку дії, найважливішими принципами якої є педагогічна співпраця, педагогічний діалог, міжособистісне спілкування,

тому оволодіння підлітками уміннями спілкування і взаємодії з оточуючим світом сприяє розвитку вільної, автономної особистості, її самовираженню та самореалізації (Кубицький, 2013: 143). Досить значна увага приділяється використанню педагогічної анімації як в позашкільній, позаурочній роботі, так і в навчально–виховному процесі.

Аніматор (з фр. «animateur») означає заохотити, надихнути до певної діяльності) прагне створити умови для цікавої захоплюючої діяльності, допомогти створити в групі дружні стосунки, залучити підлітків до анімаційної творчості. Обов'язковими компонентами анімаційної діяльності є анімаційні проекти (масштабні програми з підготовки анімаційних груп, організації соціальної реклами конкретних анімаційних програм тощо) та анімаційні програми (конкретні заходи, творчі справи), які можуть бути різноманітними за змістом і масштабністю (Петрова, 2007: 93). Нове, правильно організоване соціальне середовище сприяє підвищенню загального розвитку особистості.

Заслуговує на вивчення, на нашу думку, досвід впровадження у Швеції добровільної програми «Контактна модель роботи з сім'єю», яка передбачає підбір місцевим комітетом соціального забезпечення сімей для надання допомоги сім'ям, які знаходяться у скрутному становищі. Контактна модель використовується у роботі з неповними сім'ями, члени яких вживають алкоголь або ж наркотики, які мають дітей-інвалідів, молодими сім'ями. Особи, які підбираються для такої взаємодії, є звичайними людьми, без спеціальної освіти і професійного досвіду, проте вони здатні контактувати, спілкуватися, підтримувати та допомагати іншим. Подібна практика існує і у Великобританії, там запроваджено цікавий досвід використання сімей вихідного дня, коли з метою надання вільного часу батькам, інші сім'ї беруть на вихідні дні їх дітей до себе (Волинець, Британська, 2000: 25).

Досить цікавим для нашого дослідження є втілений в 90-роках в Німеччині проект «Місто як школа», який став прикладом застосування концепції «навчання на практиці», започаткованої у 70-і роки минулого століття в США, коли в Нью Йорку зростала кількість старших підлітків, які залишали школу за рік-два до її закінчення і силу емоційних та інших причин небажали повертатись до навчання знову. Тому гостро постала проблема в наданні допомоги підліткам у тому, щоб відчувати свою значимість, зрозуміти важливість отримання освіти (Епштейн, 2009: 95).

Підліткам з метою формування мотивації до навчання, яка в звичайній школі у них була відсутня, пропонувалися різні види діяльності, які б їм сподобалися, і в яких вони змогли б себе проявити. Основна ідея цієї моделі полягає в заміні абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних умовах. Учні відправлялись зі школи на вулицю, у місто, щоб взяти безпосередню участь у суспільному житті, інтегруватися у роботу різних міських організацій з метою накопичення досвіду, який вони потім аналізували в школі. У такій школі підлітки проявляли активність у обраних ними самими сферах діяльності, як правило, у ситуаціях професійного життя, і створювали у співпраці з педагогами та практиками індивідуальну програму навчання, переробляючи і узагальнюючи отримані на практиці знання (Мурашкевич, 2013: 68).

Нетрадиційна форма навчання в німецькому проекті «Місто як школа» призначена насамперед для підлітків і молоді, які були з різних причин відмежовані від традиційної школи, втратили будь-яку мотивацію до навчання і не мали можливості продовжувати освіту або працювати. Таким чином, спочатку відбувається індивідуальний і добровільний вибір діяльності, яка потім супроводжується обговоренням нового досвіду. І вже з цього народжуються завдання для вивчення конкретних предметів, підкріплюються

виниклим у підлітків бажанням і розумінням, навіщо їм це потрібно. Адже головна проблема підліткової неспішності невнестачі здібностей, а в слабкій мотивації. У такій системі значно змінюється роль учителя. З «урокодавця», він перетворюється на людину, яка підтримує і супроводжує іншого в самостійних пошуках. Встановлюючи межі домовленостей, він допомагає учневі у виборі свого шляху, в доведенні розпочатої справи до кінця, в осмисленні підсумків практичної діяльності (Епштейн, 2009: 87).

Акцент робиться на індивідуалізовані навчальні програми в умовах значно розширеного вибору змісту освіти. Обов'язкових навчальних планів і програм для всіх немає, велика увага приділяється методу проектного навчання у групах, вирішенню соціально - педагогічних проблем (Кубіцький, 2013: 68).

Оволодіння знаннями відбувається через практичну участь, самостійну трудову діяльність у різних громадських організаціях і соціальних інститутах міста. Практика на одному підприємстві або в одній організації триває кілька тижнів. Після цього учні міняють підприємство. У школі можлива робота учнів і над спільними проектами, організацією подорожей або інших заходів. Учням надається можливість в додаткових курсових групах надолужувати пропущене або забуте з шкільних предметів, а також працювати в різних шкільних майстернях, брати участь у театральних виставах. У концепції «Місто як школа» відводиться значна увага діяльності соціальних працівників. Вони повинні допомагати організації соціальної групової роботи, проектної роботи, у встановленні зв'язку з іншими інститутами, а також з батьками.

Проект «Місто як школа» став прототипом «Шкіл нового типу» для важковиховуваних і педагогічно запущених дітей, тим самим відповідаючи на зростаючу в європейському співтоваристві потребу – підвищення освіченості та профілактику негативних проявів у середовищі дітей-мігрантів.

Проблема дезадаптованих старших підлітків є гострою соціальною проблемою і для ближнього зарубіжжя. Особливої актуальності вона набула в кризові 90-ті роки минулого століття в Росії, коли внаслідок політичної, економічної, соціальної нестабільності значна частина дезадаптованих старших підлітків залишали школу, не здобувши базову середню освіту, значно поповнила ряди бродяжок, «дітей вулиці», неповнолітніх правопорушників і злочинців.

Вирішенню проблеми сприяли наукові пошуки педагогів-новаторів О. Петриніна, Б. Алмазова, Р. Овчарової, які одними із перших у 90-ті роки ХХ століття започаткували створення реабілітаційних центрів, діяльність яких будувалась на принципах гуманізму, любові до дитини, психологічного комфорту (Олиференко, 2007: 12). Заслуговує на увагу досвід педагогічної реабілітації підлітків з девіантною поведінкою О. Петриніна, яка здійснюється в умовах відкритого реабілітаційного центру м. Хабаровська. Цікавим є досвід роботи учбово-науково-методичного центру «Довіра» м. Архангельська, організованого Р. Овчаровою, Єкатеринбургського центру педагогічної реабілітації, організованого Б. Алмазовим.

В Росії в 1992 році започатковано діяльність Російської асоціації центрів педагогічної реабілітації, а в 1993 році створено службу соціально-правової і медико-психолого-педагогічної допомоги дітям і підліткам, яку назвали реабілітаційною службою. Саме реабілітаційна служба покликана була виконати важливі завдання, які передбачали: виявлення причин деформації в соціальному розвитку дітей і підлітків, пошук засобів, способів їх усунення, оптимізація умов життя і виховання дітей у сім'ї, побудова адекватного педагогічного процесу в школі та інших навчальних закладах, який сприяло би розвитку особистості, оздоровленню і збагаченню внутрішнього світу дитини,

подолання кризи особистості, охорону її прав і інтересів інтерації підлітків у соціальне середовище.

Цікавим, на нашу думку, є досвід соціально-педагогічної реабілітації дезадаптованих підлітків ближнього зарубіжжя у вечірній (змінній) загальноосвітній школі, вивчений і узагальнений Г. Лаврентьевою. Так, на думку автора, важливими умовами проведення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків у вечірній (змінній) загальноосвітній школі є удосконалення змісту освіти; використання потенціалу соціокультурного середовища, створення реабілітаційного простору, застосування спеціальної технології діяльності вчителя та інших учасників реабілітаційного процесу. Проте при здійсненні соціальної реабілітації не враховані потреби підлітків і їх сімей не лише в отриманні освіти, а й початкової професійної підготовки, задовольнити які в умовах вечірньої (змінної) загальноосвітньої школи неможливо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у зарубіжних країнах реабілітаційний процес дезадаптованих дітей і підлітків має психосоціальний характер та спрямований на надання допомоги в розвитку особистості дитини та психологічної і соціальної підтримки сім'ї. Реалізується шляхом:

– розширення сфери діяльності соціальних педагогів через надання допомоги на індивідуальному сімейно-побутовому рівні, мікрорайону, громади так і на рівні інституційного середовища: спеціальних служб, шкіл тощо (Німеччина, США, Британія, Голландія та інші);

– запровадження цілого ряду програм, різних за спрямуванням, які мають превентивний характер (Голландія, Франція та інші);

– організації спеціальних шкіл для підлітків, які не бажають навчатись у звичайній школі (Японія, Голландія);

- організації Центрів для надання допомоги батькам (Британія);
- використання педагогічної анімації з метою залучення підлітків до певної діяльності, яка створює нове соціальне середовище розвитку (Франція);
- впровадження добровільних програм «Контактна модель роботи з сім'єю», «сім'я вихідного дня» для надання допомоги сім'ям які знаходяться у скрутному становищі (Швеція, Великобританія);
- надання допомоги підліткам, які знаходяться в скрутній життєвій ситуації в умовах реабілітаційного центру, заслуговує на увагу досвід педагогічної реабілітації підлітків в умовах реабілітаційного центру О. Петриніна, Р. Овчарової, Б. Алмазова (Росія).

Заслуговує на увагу нашого дослідження є втілений в 90-роках в Німеччині проект «Місто як школа», основна ідея якого полягає в заміні абстрактного навчання в класних кімнатах школи на практичний досвід учнів у реальних умовах. Переробляючи і узагальнюючи отримані на практиці знання зі своїми професійними, політичними, культурними та іншими знаннями підлітки проявляли активність у обраних ними самими сферах діяльності, як правило, в ситуаціях професійного життя, і створювали у співпраці з педагогами та практиками індивідуальну програму навчання.

Отже, зарубіжний досвід соціальної роботи з проблемними підлітками є досить цікавим і змістовним і його елементи доцільно використовувати у роботі з дезадаптованими підлітками у нашій країні.

Перспективним вбачається дослідження соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими підлітками в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька, А.А., Гладченко, І.В., Супрун, М.О. (2014). *Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки.

2. Петрова, М.С. (2007). Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза. (Дис. канд. пед. наук). Кострома.
3. Кубицький, С.О. (2013). *Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах*. Ніжин.
4. Мурашкевич, О.А. (2013). *Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах*. (Навч.-метод. посібник). Луганськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
5. Коношенко, С.В. (2010). Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону. (Дис. докт. пед. наук). Луганськ.
6. Конюшина, Р.В. (2004). *Зарубежный опыт социальной работы*. Владивосток.
7. Волинець, Л. (2000). Британська модель соціальної допомоги дітям. *Соціальна робота та соціальна політика*, 1.
8. Епштейн, М. (2009). Плоды альтернативного образования. *Вокруг света*, 2.
9. Олиференко, Л.Я. (2007). *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска*. (Учеб. пособие для студентов). Москва: Академия.
10. Супрун М.О. (2018). *Педагогіка*. (Підручник для духовних і світських закладів освіти). Київ: КДА.
11. Suprun, N. (2011). Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kyiv Theological Academy*. Kyiv.
12. Глушко, Н.В. (2017). Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

REFERENCES

1. Vysotska, A.A., Hladchenko, I.V., Suprun, M.O. (2014). *Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. [Socialization of a child with mental disabilities in the modern educational dimension]*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky (in Ukrainian).
2. Petrova, M.S. (2007). Animacionnaja dejatel'nost' kak sredstvo social'nogo vospitanija studentov vuza. [Animation activity as a means of social education of university students]. (Dis. kand. ped. nauk). Kostroma. (in Russia).
3. Kubitskyi, S.O. (2013). *Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty v zarubizhnykh krainakh. [Technologies of social and pedagogical work in foreign countries]*. Nizhyn (in Ukrainian).
4. Murashkevych, O.A. (2013). *Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty v zarubizhnykh krainakh. [Technologies of social work in foreign countries]*. (Navch.-metod. posibnyk). Luhansk: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» (in Ukrainian).
5. Konoshenko, S.V. (2010). Teoretyko-metodychni osnovy reabilitatsiinoi roboty z sotsialno dezadaptovanymy pidlitkami v umovakh industrialnoho rehionu. [Theoretical and methodical bases of rehabilitation work with socially maladapted teenagers in the conditions of the industrial region]. (Dys. dokt. ped. nauk). Luhansk (in Ukrainian).
6. Konjushina, R.V. (2004). *Zarubezhnyj opyt social'noj roboty. [Foreign experience of social work]*. Vladivostok (in Russia).

7. Volynets, L. (2000). Brytanska model sotsialnoi dopomohy ditiam. [British model of social assistance for children]. *Sotsialna robota ta sotsialna polityka*, 1 (in Ukrainian).
8. Epshtejn, M. (2009). Plody al'ternativnogo obrazovaniia. [The fruits of alternative education]. *Vokrug sveta*. 2 (in Russia).
9. Oliferenko, L.Ja. (2007). *Social'no-pedagogicheskaja podderzhka detej grupy riska. [Socio-pedagogical support for children at risk]*. (Ucheb. posobie dlja studentov). Moskva: Akademija (in Russia).
10. Suprun M.O. (2018). *Pedahohika. [Pedagogy]*. (Pidruchnyk dlja dukhovnykh i svitskykh zakladiv osvity). Kyiv: KDA (in Ukrainian).
11. Suprun, N. (2011). Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kyiv Theological Academy*. Kyiv (in Ukrainian).
12. Hlushko, N.V. (2017). Sotsialna rehabilitatsiia dezadaptovanykh starshykh pidlitkiv u profesiinykh litseiakh. [Social rehabilitation of maladapted older adolescents in vocational high schools]. (Avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. Nauk). Kyiv (in Ukrainian).